

0- 770416

На правах рукописи



Марченко Елена Петровна

**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ
В ПРОЦЕССЕ ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

22.00.04 – социальная структура,
социальные институты и процессы.

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата социологических наук**

Ростов-на-Дону – 2008

Работа выполнена в ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет»

Научный доктор социологических наук, доцент
руководитель: **Илюхина Любовь Васильевна**
Официальные доктор философских наук, профессор
оппоненты: **Зинченко Геннадий Павлович**
Северо-Кавказская академия государственной службы, г. Ростов н/Д
кандидат социологических наук, доцент
Резванов Александр Анатольевич
Донской государственный технический университет, г. Ростов н/Д
Ведущая **Таганрогский государственный**
организация: **педагогический институт**

Защита состоится «25» июня 2008 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.208.01 по философским и социологическим наукам в ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет» (344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 160, ИППК ЮФУ, ауд. 34).

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 148).

Автореферат разослан «23» мая 2008 г.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000437418

Ученый секретарь
диссертационного совета

М.Б. Маринов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы диссертационного исследования. В начале третьего тысячелетия в полной мере проявилась фундаментальная зависимость цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые изначально закладываются в процессе социализации посредством такого ее канала, как образование. Общеизвестно, что современные стратегии развития лидирующих стран мира основываются на принципах всемерного развития человеческого потенциала, в результате чего роль образования непрерывно возрастает и становится доминирующей во всех сферах общественной жизни.

Переход человечества к постиндустриальной стадии развития, которую связывают с интеллектуально-информационным типом общества, принципиально по иному ставит вопрос об эффективности социализирующей деятельности общества, фиксируя резко возрастающую потребность в повышении уровня знаний в течение всей жизни человека, которая привела к возникновению идеи создания многоуровневой образовательной системы - многоуровневой по структуре организации процесса и непрерывной, по сути и содержанию. Речь идет о необходимости концептуализации образовательных систем, способных гибко адаптироваться к современным условиям, учитывать динамику реального сектора экономики, перспективы развития современных технологий, производств и всей общественной жизни и ориентироваться на них в своем развитии.

Концептуальные подходы к феномену непрерывности образования формулировались в 60-е - 70-е годы XX столетия, хотя практическое развитие подобной образовательной практики исследователи связывают с промышленной революцией XIX века, когда в условиях динамичных изменений науки и производства возникла потребность в различных формах продолжения обучения. Начиная с 80-х гг. идея непрерывного образования реализуется на практике. Впервые появляется возможность изучения и осмысления практического опыта непрерывного образования (в работах Р. Охса, Л.Д. Эно, У. Хилтона и др.).

Качественно новое представление о непрерывном образовании возникает в настоящее время как реакция на существующие попытки реформирования образования посредством обеспечения непрерывности его процесса. Так, Ж.Бэнде, директор управления анализа и прогнозирования ЮНЕСКО, утверждает, что сегодняшнее общество нуждается в принципиально новом взгляде на образование, стержнем которого в условиях глобализации экономики, ведущей к формированию сетевой структуры хозяйственных связей, информационного прогресса, должно стать *образование для всех в течение всей жизни*¹. При этом, по его мнению, следует отказаться от разграничительной концепции «трех периодов жизни» (обучения, трудовой деятельности и выхода на пенсию) и основываться на идее так называемого «просвещенного общества», в котором образовательные учреждения приобретают новую роль: перестают

¹ Binde J. L'education au XX le siecle: Feducation pour tous tout au long de la vie // Futuribles (Paris). - 2000. № 250. P.5-21.

быть фабриками по производству дипломированных специалистов и становятся одним из главных ресурсов социального и культурного развития регионов.

Хотя само понятие непрерывного образования трактуется современными авторами (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, О. Долженко, Г.П. Зинченко, Г.И. Герасимов, В.Н. Турченко и др.) неоднозначно, что связано со сложностью проблемы, и тем, что сам объект исследования находится в стадии становления, однако, в большинстве своем, исследователи сходятся на том, что ведущий принцип пожизненного образования предполагает ориентацию на формирование основной способности, а именно, адаптации к быстро меняющимся условиям социального и трудового бытия и стремления приобретать новые знания. «Научиться учиться» - это и есть задача, которую необходимо решать всеми институциональными формами образования, что дает индивиду возможность образовывать и культивировать себя в качестве прогрессирующего существа в течение всей жизни.

С этих позиций одно из центральных мест в реформах образовательных систем стран, претендующих на мировое лидерство, занимают дискуссии об образовании взрослых. В первую очередь это объясняется тем, что, как пишет Б.Г. Ананьев, «образование является главным фактором творческого развития человека... Общее и специальное образование для взрослых выполняет не только культурную и техническую функции, но и помогает высокой жизнеспособности и жизнестойкости человека. Развитие интеллекта и личности, способность к обучению, постоянному самообразованию взрослого человека — огромная сила, противостоящая инволюционным процессам»².

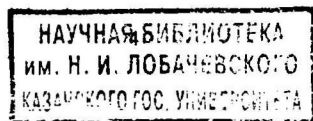
Между тем, социальная практика показывает несостоятельность экспансии сложившейся системы начального и среднего образования на сферу образования взрослых, в первую очередь в силу существенной разницы соответствующих этапов (первичной и вторичной) социализации, на которых личность в образовательных процессах по разному проявляет свою субъектную позицию. Вместе с тем, сами теоретические исследования образования взрослых находятся в зародышевом состоянии и пока напрямую зависят от методологии современной педагогической науки. Недаром наиболее полно они представлены в такой нарождающейся области предметного знания, как андрагогика³.

Обращает на себя внимание факт понимания научным сообществом того, что «теория образования, перестав быть исключительно прерогативой педагогической науки, требует интеграции усилий представителей различных отраслей фундаментального знания о человеке - философов, культурологов, антропологов, социологов, экономистов, соединения различных подходов в целостное понимание такого феномена, как образование взрослых»⁴.

² Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 362.

³ Змеев С.И. Андрагогика становление и пути развития //Педагогика. 1995. №2. С. 64 – 67.

⁴ Резолюция Международной научно-практической конференции "Образование взрослых: проблемы и перспективы" (1-2 декабря 2005 года, Санкт-Петербург). СПб., 2005.



Именно эти обстоятельства существенно актуализируют данную проблему как социологическую проблему поиска образовательных систем, адекватных специфическим характеристикам взрослых, разрешающих трудности вторичной социализации и позволяющих удовлетворять весь диапазон их образовательных потребностей на протяжении всей жизни.

Степень научной разработанности темы исследования. Следует отметить, что особенности исследуемой проблемы, лежащей на пересечении разнопредметного знания, диктуют некоторые принципы определения степени разработанности предлагаемой темы работы. К ним можно отнести параллельное рассмотрение как минимум двух теоретически оформленных направлений – социализации и образования, а также исследование их взаимодействия. С этой точки зрения, в первую очередь, речь идет о работах представителей западной классической (М. Вебер, Ф. Гиддингс, Э. Дюркгейм, Г. Тард и т.д.) и более современной (П. Бергер, П. Бурдье, Т. Лукман, Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс, Э. Эриксон и т.д.) социологии, в той или иной степени характеризующих подходы к исследованию закономерностей социализации как механизма включения человека в жизнедеятельность общества

Если говорить о проблемах социализации и индивидуализации в контексте российской социальной реальности, то они достаточно полно представлены в работах Б.Г. Ананьева, В.П. Андреснковой, Ю.М. Бородая, А.В. Брушлинского, А.В. Бузгалина, Л.П. Буювой, М.Н. Грецкого, И.А. Гобозова, А.И. Ковалевой, Л.Н. Когана, И.С. Кона, А.Н.Леонтьева, Г.В. Мокроносова, А.С. Панарина, Ю.К. Плетникова, В.И. Плотникова, О.Ф. Русаковой, В.И. Толстых, В.Г. Федотовой, И.Т. Фролова, Г.К. Чернявской.

Профессиональное и личностное самоопределение, весьма значимое для данного исследования с точки зрения определения границ этапа взрослости в процессе социализации, стало предметом глубокого исследования в работах К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Головахи, Е.А. Климова и др., в которых, в частности, обращается внимание на неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни. Мотивационной составляющей профессионального самоопределения посвящены работы А.И. Зинченко, В.Ф. Сафина, А.Г. Шмелева, и др., исследующих механизмы активности личности и изучающие проблемы классификации мотивов деятельности преимущественно в сфере труда.

Особое место в социологии и социологии образования в частности занимает проблематика непрерывного образования, в русле которой оформляется такое направление, как образование взрослых. Именно так рассматривается эта проблематика в работах Ф. Кумбса, З. Баумана, Ю. Хабермаса, Э. Гидденса,

У. Бека. Здесь следует выделить концепцию К. Манхейма, который рассматривает всю систему непрерывного образования как образования взрослых, включающего постобразование и образование как переквалификацию⁵.

⁵ Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С. 462.

В различной степени исследуемая в данной работе проблема находит отражение в работах российских ученых, выполняемых в рамках социологии образования (Ю.Г. Волков, Ю.Р.Вишневский, Г.Е. Зборовский, В.Т. Лисовский, В.Я. Нечаев, А.М Осипов, Е.С. Смирнова, В.В. Тумалев, Е.Н. Шуклина, Ф.Э. Шереги и др.).

Достаточно традиционно для российского социально-гуманитарного знания, образование взрослых в системе непрерывного образования рассматривается в контексте дополнительного профессионального образования, позволяющего не только обретать новый потенциал профессионализма, но и способствующего обогащению всего диапазона жизнедеятельности личности. Именно под таким углом зрения выстроены исследования А.П. Владиславлева, Г.П. Зинченко, Ф.Г. Зиятдиновой, О.В. Купцова, Г.А. Чередниченко, Г.Ф. Красноженовой, Л.В. Тарасенко и др.

Что касается непосредственно проблем образования взрослых, то, прежде всего, оно рассматривается, как было уже сказано, в предметности педагогической науки (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, В.Т. Онушкин, А.В.Петровский и др.). В такой же прямой постановке в социологической предметности отсутствуют целостные системные исследования как институционального, так и процессуального характера. Хотя определенные подходы к изучению этой проблемы конечно же есть, как в виде отдельных статей⁶, так и диссертационных исследований⁷.

С этой точки зрения можно констатировать, что, несмотря на наличие хорошо разработанной методологической основы и многообразия теоретических подходов к исследованию образования взрослых, оно не стало еще предметом специального социологического исследования. Рассмотренные же выше направления, несомненно, важны для развития теории и практики образования взрослых, решаемого с позиций специфических характеристик вторичной социализации, однако, как видим, они не представляют собой целостного подхода к проектированию и реализации таких систем непрерывного образования, которые позволяли бы оптимально удовлетворять образовательные потребности взрослых, разрешая при этом возможные противоречия личностных устремлений и институционально оформленных общественных возможностей. При этом необходимо учитывать, что «образование взрослых, являясь относительно самостоятельным социокультурным институтом, имеет свой вектор развития, теснейшим образом взаимосвязанный с другими

⁶ См., к примеру: Соколовская Е.А. Пожилые в народной школе. //Новые знания. 2000. № 4; Чикуров О. Хотят ли взрослые учиться?//Новые знания. 2004. № 2.

⁷ Некрасов В.С. Образование взрослых в философско-социальном измерении: парадигмы и жизненный смысл.// Автореф. доктора филос. наук. Екатеринбург, 2003; Герасимова Н.В. Социальная адаптация пожилых людей к современной ситуации.//Автореф. канд. социол. наук. Саранск, 2001; Солодникова И.В. Самореализация личности в зрелом возрасте (социологический анализ).// Автореф. докт. социолог. наук. М., 2007.

институтами общества и оказывает опережающее влияние на все иные сферы (экономику, политику, науку, право, безопасность, идеологию, мораль)»⁸.

Следовательно, именно эти направления исследовательского поиска решения проблемы требуют специальной научной разработки социологического обоснования возможных моделей образования взрослых с учетом специфики их социальной практики.

Представление об актуальности темы и степени ее разработанности в научной литературе позволяет сформулировать основную проблему исследования, которая состоит в том, что образование взрослых в российской действительности преимущественно сводится к их профессиональной социализации, осуществляемой на основе интеграции базового и дополнительного образования как системы непрерывного образования, что не позволяет решить проблему действительно непрерывного образования как канала и социокультурного механизма вторичной социализации.

Гипотеза исследования заключается в предположении о нарастающем несоответствии диапазона образовательных потребностей взрослых, возникающих в процессе вторичной социализации, которые постепенно преодолевают односторонность профессиональной социализации, разрешающей лишь часть проблемы в рамках становления системы непрерывного профессионального образования, тому традиционно сложившемуся социокультурному механизму их удовлетворения, который институционализирован в виде дополнительного образования в России. Таким образом, социальные образовательные практики взрослых нуждаются в легитимации и систематизации способов и соответствующей инфраструктуры обеспечения высокой степени удовлетворения всего спектра их образовательных потребностей.

Цель диссертационного исследования – выявить специфику процесса образования взрослых как канала вторичной социализации и обозначить возможную модель организации этого процесса в условиях среднего российского города.

Исходя из цели исследования сформулированы основные задачи диссертации, среди которых:

- показать специфику социализации как социального механизма самоопределения личности;
- выявить подходы к определению взрослого в процессе вторичной социализации;
- обозначить специфику образования взрослых в системе непрерывного образования;
- проанализировать сложившиеся социальные практики удовлетворения образовательных потребностей взрослых;

⁸ Резолюция Международной научно-практической конференции "Образование взрослых: проблемы и перспективы" (1-2 декабря 2005 года, Санкт-Петербург). СПб., 2005.

– показать тенденции развития системы образования взрослых в условиях среднего российского города;

– предложить многофункциональную и многоступенчатую модель организации образования взрослых в условиях среднего российского города.

Объектом исследования является специфическая социально-демографическая группа взрослых в процессе вторичной социализации как социокультурного механизма, определяющего закономерности функционирования образования взрослых в системе непрерывного образования.

Предметом исследования выступает специфика социальных практик удовлетворения образовательной потребности взрослого в процессе вторичной социализации.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили принципы и общенаучные идеи системного и структурно-функционального подходов. Анализ основных функций образования строился с учетом институционального и неинституционального подходов (Э.Дюркгейм, Р.МакАйвер, Р.Мертон, Д.Норт), а также концепции культурного и человеческого капитала (П.Бурдьё, Г.Беккер, Т.Джастер, Дж. Коулман).

Для реализации отдельных задач в работе, в частности, для выявления специфики образования взрослых на основании социокультурных механизмов вторичной социализации были использованы концептуальные положения теорий социализации Т. Парсонса, Р. Мертона; теории социальной идентичности Э. Эриксона; трактаты о социальном конструировании реальности П. Бергера и Т. Лукмана; концепция социальной нормы А.И. Ковалевой.

Основу теоретической базы исследования составили положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. С дидактических позиций теоретическими основами исследования послужили труды В.П. Беспалько, В.А. Сластенина, В.Т. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина и других, раскрывающие принципы организации процессов непрерывного образования, методы управления деятельностью образовательных систем и сущность педагогических технологий.

При раскрытии специфики социальных практик образования взрослых на уровне субъектов образовательного процесса применялись теоретические модели личности, разработанные в рамках культурологических и психологических концепции личности (М.С.Каган, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, А. Пауэлл, Дж.Р. Ройс, А.Я. Флиер).

Эмпирической базой диссертационного исследования послужили:

- материалы государственных нормативных документов, касающихся деятельности системы образования Российской Федерации;
- информационно-аналитические материалы федеральных и региональных органов управления образованием, статистические данные Госкомстата РФ;
- результаты социологических исследований, содержащиеся в социологической научной периодике, и материалы диссертационных работ по проблемам образования, в частности, социологические исследования проблем образования (Ф.Э. Шереги), профессионального образования в социокультурном контексте региона (В.В. Зыков), социальные проблемы образования

незащищенных категорий сельского взрослого населения (О. Чикуров) и т.д.;

- материалы социологических исследований диссертанта (Каменск-Шахтинский университетский округ, 2003-07 гг.), охватившие более 1000 респондентов.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в следующем:

- показана специфика социализации как социального механизма, в котором взаимодействуют процессы адаптации и интериоризации, результирующей выступает самоопределение личности с последующей самореализацией;

- выявлены основные подходы к определению взрослого в процессе вторичной социализации и дана авторская трактовка понятия «взрослый» в социологическом дискурсе, детерминантом которой выступает акт адекватного жизненного самоопределения;

- обозначена специфика образования взрослых, оформляющаяся в процессе становления системы непрерывного образования, базовым основанием которой выступает осознанное отношение к процессу образования как форме удовлетворения образовательной потребности;

- проанализированы основные типы образовательных потребностей взрослых, сложившиеся социальные практики их удовлетворения и определена матрица сегментации образовательного пространства;

- показаны тенденции развития системы образования взрослых в условиях среднего российского города с учетом специфики конкретного «жизненного мира» и наличием в нем культурного слоя, определяющего его духовный потенциал;

- предложена многофункциональная и многоступенчатая модель организации образования взрослых в условиях среднего российского города в виде Центра непрерывного образования, включающего организационно-управленческую, маркетинговую, консалтинговую службы и службу развития.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В социологической теории и исследовательской практике различные понятия, характеризующие те или иные состояния социализации, институционализированы весьма неравномерно. Если понятие «молодежь» давно и надежно вошло в социологическую предметность и дало основание для выделения специфической предметной области исследования – «социология молодежи», то понятие «взрослый», как операционально используемое социологической наукой, не укоренилось в ней в достаточной мере, что можно объяснить трудностями определения социализационных границ взрослости и выделения граничного этапа социализации.

2. Применение полифункционального и пространственного критерия, построенного на пересечении таких социализационных векторов, как *возрастного* – «юность – взрослость» и *социального* – «дотрудовая – трудовая» с социализационной нормой в виде самоопределения во всех основных жизнедеятельностных сферах, позволяет более точно определить границу достижения взрослости в процессе социализации и установить социальные рамки понятия «взрослый» в социологическом дискурсе. Таким образом, *границей между первичной и вторичной социализацией, если рассматривать*

эти процессы в русле определения взрослости как интегративного социального качества личности, можно считать сформированную способность к адекватному самоопределению. Самоопределение, осуществляемое в ходе социализации, выступает как некий процесс, охватывающий все основные сферы жизнедеятельности человека – жизненное самоопределение. Акт адекватного жизненного самоопределения (наряду с другими значимыми факторами) можно считать границей взрослости с позиций теории социализации в ее социологическом ключе.

3. Базовым основанием образования взрослых выступает осознанное отношение к процессу образования как форме удовлетворения своей образовательной потребности. В таком случае само образование по характеру мотивации актором, во-первых, выступает в форме удовлетворения собственной образовательной потребности, во-вторых, носит непрерывный характер, поскольку в процессе образования доминирует самообразование как проявление «самости». Взрослый может выступать в качестве социального заказчика собственной образовательной траектории. Однако система образования, построенная по принципам обучения, не готова к организации процесса на таких основаниях. Поэтому формальное образование детерминирует способ и технологии организации образования взрослых, что подразделяет систему образования взрослых на а) институциональные и легитимизированные формы, преимущественно расположенные в образовательном пространстве повышения квалификации и переподготовки кадров и, б) неформальное, выстраиваемое по принципу учета и удовлетворения личностной образовательной потребности, что сближает его по своей сущности с непрерывным образованием. Однако неформальное образование еще не заняло своего места в институционализированном пространстве образования взрослых в силу отсутствия соответствующей инфраструктуры выяснения и удовлетворения образовательной потребности.

Исходя из вышесказанного в понятие «образование взрослых» должна входить любая форма учебной деятельности взрослого (от обучающей до образовательной в собственном смысле этого слова, от институциональной до неформальной), которая целенаправленно изменяет знаниевый потенциал личности, создавая новые возможности ее оспособления в любой сфере ее взаимодействия с обществом.

4. Существующие социальные практики образования взрослых дают возможность утверждать, что при их сущностном определении необходимо учитывать взаимопересечение субъектных характеристик, определяемых сущностью взрослого как носителя специфических качеств, порождаемых законами вторичной социализации, с одной стороны, а с другой, социально-образовательной стратификацией пространства общества, детерминирующей сферы образовательных потребностей представителей различных слоев так дифференцированного общества. Социальными индикативами измерения, образующими матрицу типизации практик, в данном случае выступают социально-статусные характеристики входящих в них людей; предметно-ориентированная (в том числе и профессиональная) образовательная потребность; характер мотивации удовлетворения образовательной потребности.

5. Стереотип, сформированный в сознании людей, занятых в системе общественного производства, достаточно прочно удерживает понимание образования у взрослых как объективно необходимое дополнительное профессиональное образование. Отсюда и преобладание профессионально направленных социальных практик образования взрослых. *Следовательно, профессионально-трудовая деятельность составляет не только ценностно-мотивационное ядро образовательного интереса, но и во многом определяет ведущий тип социальной практики образования взрослых в городском образовательном пространстве.*

Между тем, если учитывать всю совокупность взрослого населения города и диапазон ее образовательных потребностей, то в качестве *основного противоречия формирования образовательных социальных практик среднего провинциального города в современной российской действительности выступает противоречие между наличием реальных образовательных потребностей взрослого населения и способностью образовательной системы города к ее удовлетворению.*

6. Социально-образовательное пространство среднего провинциального города характеризуется тем, что отсутствие налаженных механизмов управления образованием взрослых приводит к тому, что фактически имеет место конгломерат различных форм и видов образовательных услуг и заведений, недостаточно координирующих свою деятельность, и, как следствие, нередко дублирующих друг друга, зачастую предлагающих некачественные образовательные услуги. В такой ситуации возрастает потребность в организации городского Центра образования взрослых как одного из компонентов системы непрерывного образования, способного к регулярному мониторингу динамики образовательных потребностей всех групп взрослого населения, управленческой координации формирования и удовлетворения перспективного социального заказа на образование, выполняющего при этом социально-профилактическую функцию преодоления сложившегося образовательного неравенства.

Научно-теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что на основании анализа социализационных теорий дано обоснование понятия «взрослый» в социологическом дискурсе, что позволяет уточнить не только специфику организации системы образования взрослых как имманентной части непрерывного образования, но и определить соотношение социальных практик такого образования в социально-образовательном пространстве среднего провинциального российского города. Сформулированные в работе положения и выводы способствуют приращению научного знания в предметной области социологии образования. Предложенная концептуально-теоретическая матрица типизации социальных практик может быть использована в проведении конкретно-социологических исследований социальных практик образования взрослых.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее выводы и рекомендации могут быть использованы в целях оптимизации систем управления образованием на региональном и муниципальном уровнях. Результаты исследования в определенной степени включены в образовательный

процесс при изучении курса социологии и могут использоваться в системе повышения квалификации управленческих и педагогических кадров.

Апробация работы. Основные результаты исследования докладывались и обсуждались на Всероссийской научно-практической конференции по проблемам непрерывного образования (2004 г.), региональной научно-методической конференции вузов Северного Кавказа (2000 г.), двух региональных научно-практических конференциях по проблемам трансформации системы образования (2002 г., 2006 г.), конференциях слушателей ИППК ЮФУ (2007 г., 2008 г.) и теоретических семинарах преподавателей ЮРГТУ (НПИ). По теме диссертации автором опубликованы 9 работ общим объемом 2,26 п.л., из них в изданиях, рекомендованных ВАК РФ, две работы общим объемом 0,69 п.л.

Структура работы. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав по три параграфа в каждой, заключения, приложений и списка литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается выбор темы, ее актуальность, анализируется степень ее научной разработанности, определяются объект и предмет исследования, цель и вытекающие из нее задачи, методологическая и теоретическая основа исследования, эмпирическая база; раскрывается научная новизна представленной работы, формулируются положения, выносимые на защиту, отмечается теоретическая и практическая значимость диссертации и показывается апробация работы.

В **первой главе «Теоретико – методологические проблемы исследования социальных практик образования взрослых в процессе вторичной социализации»** рассматриваются вопросы, связанные с тем, что в последнее время в социологии все более проявляет себя подход «life-span development» (развитие на протяжении всей жизни), в рамках которого, в частности, рассматриваются и проблемы образования взрослых как неотъемлемая часть жизненных планов и жизненного пути.

В связи с этим, в диссертации уточняются временные и сущностные этапы социализации, исследуется место социальных механизмов самоопределения, самоактуализации и самореализации, позволяющие акцентировать содержание каждого из социализационных периодов. При этом особое внимание уделяется непрерывному образованию, концепции, в определенной степени обязанной своей актуализацией обострившейся потребности в образовании взрослого человека.

В **параграфе 1.1 «Социализация как основа социального механизма самоопределения личности»** диссертант анализирует различные подходы к толкованию социализации в разных предметных областях социально-гуманитарного знания. Так, если в педагогике традиционно проблема социализации разрабатывается в рамках целенаправленной, управляемой социализации, позволяющей повышать эффективность педагогического воздействия, то в социальной психологии изучение процесса социализации осуществляется преимущественно в ракурсе «взаимодействия личности и среды» применительно к онтогенезу личности. При этом психологи, исходя из

тезиса «личностью не рождаются, личностью становятся», весь процесс рассматривают как непрерывный и поэтапный, длящийся в течение всей жизни. На каждом из этапов решаются только ему присущие задачи, без выполнения которых в последующий этап привносятся отклонения, которые существенным образом сказываются на результатах всего процесса.

Особое внимание диссертант уделяет культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, принципиально изменившей понимание природы социализирующих процессов. Социализацию Л.С. Выготский рассматривал как восхождение от низших психических функций к высшим, осуществляемое в виде интериоризации, сущностью которой является присвоение индивидом общественного опыта, культурных знаков, то есть вхождение человека в культуру. В то же время социализация не пассивный процесс «напластования» на личность социального опыта, данного в определенных достижениях, это повторение их ребенком в рамках сотрудничества с взрослым и в самостоятельной деятельности. Здесь подчеркивается, что личность, не переставая быть объектом многообразных социальных воздействий, является субъектом сознательной, творческой деятельности.

Исходя из этого, утверждает диссертант, можно констатировать, что стадии социализации могут быть соотнесены с периодами социального развития, но они далеко не всегда полностью совпадают с периодами психического развития человека. Такое понимание социализации существенно сближает предметные области психологии и социологии, хотя в социологии основной упор делается на изучении влияния социальных условий. С этой точки зрения в диссертации внимание привлекается к двум весьма важным обстоятельствам. Во-первых, социализация – это «процесс и результат», следовательно, на определенном этапе динамично неравновесное состояние процесса обретает некоторую устойчивость в виде «социализационной нормы». Социализационная норма рассматривается как фактическая граница социализации, обусловленная параметрами социальности данного общества. Во-вторых, социализация, помимо того, что это «формирование», то есть воздействие среды, «...охватывает все процессы приобщения к культуре, коммуникации и научения...». Здесь ясно просматривается возможность взаимного влияния социализирующей среды и социализирующейся личности.

Особый смысл соотношение названных начал приобретают в условиях смены оснований и ориентиров общественного развития, когда институциональные формы влияния существенно теряют свои позиции в трансформируемом пространстве общественных отношений и явно преобладают стихийные начала социализационных процессов.

Пока меняющийся социум перестраивает социальные инстанции, транслирующие новый культурный контекст жизни, новые типы взаимоотношений человека и общества, сфера образования, в частности, продолжает свою деятельность по старому, эволюционному типу социализации. Отсюда темпы социализации, т.е. процессы становления личности, усвоения ценностей, норм, установок, образцов поведения не только отстают от темпов и уровней развития общества, но и векторно могут не совпадать с основными направлениями преобразований. Преобладание стихийной, неконтролируемой

социализации, результаты которой сложно «просчитать», спрогнозировать, делает ситуацию культурного воспроизводства практически непредсказуемой.

Диссертант привлекает внимание к тому, что каждому этапу социализационного процесса соответствуют специфические социализационные механизмы. Взаимодействие социальной среды, культуры и личности осуществляется с помощью определенных групп механизмов, одна из которых трактуется как механизм социализации индивида, вторая - как механизм изменения социальной среды и культуры, что обеспечивается интеграцией социальной адаптации и интернализации. Таким образом, сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация и интериоризация, а ее результативность, как правило, связывают со степенью самореализации. Недостающим звеном в цепочке, по мнению диссертанта, является процесс самоопределения, синтезирующий в определенной пропорции, индивидуальной для каждой личности, взаимодействие объектной и субъектной составляющих и переводящий их потенциал в осознанное, целеуправляемое действие.

По мнению диссертанта именно со степенью зрелости процесса самоопределения следует связать определение социализационных границ взрослости и выделения граничного этапа социализации.

Параграф 1.2 «Взрослый в процессе вторичной социализации (институционализация понятия)» посвящен отысканию значимых социальных индикативов, позволяющих уточнить понятие «взрослый» в социологическом дискурсе, поскольку в социологической теории и исследовательской практике различные понятия, характеризующие те или иные состояния социализации, институционализированы весьма неравномерно. В частности, понятие «взрослый» как операционально используемое социологической наукой, не укоренились в ней в достаточной мере, что можно объяснить трудностями определения социализационных границ взрослости и выделения граничного этапа социализации.

Диссертант анализирует различные подходы к определению первичной и вторичной социализации, рассматривая основания такого деления этапов социализации. Здесь различение первичных групп и вторичных социальных институтов (Ч.Х. Кули), нормативно-содержательный подход (А.И. Кравченко), временной признак и роль механизма интернализации (П. Бергер и Т. Лукман). В результате этого анализа диссертант приходит к заключению, что своеобразной границей между первичной и вторичной социализацией, если рассматривать эти процессы в русле определения взрослости как интегративного социального качества личности, можно считать сформированную способность к адекватному самоопределению.

Механизм самоопределения формируется по мере становления целостного, индивидуального «Я». Диалектика процесса такова, что в начальный его период ведущая роль принадлежит социальной среде и «культурному фону», в которых происходит становление личности. Лишь по мере достижения определенной степени зрелости, обретая собственную субъектность, личность осваивает функцию ответственного выбора, овладевает его технологией. Причем и этот период деятельности, традиционно подразделяют на два этапа: начальный - проективный и собственно момент

выбора как начала нового образа жизнедеятельности, который зависит от самостоятельности и притязаний человека и реальных объективных возможностей.

Проблема самоопределения – это проблема, решаемая с позиции жизненного выбора. Причем она предусматривает, по мнению ряда исследователей, взаимодействие различных аспектов жизнедеятельности: уровня информированности (информационный компонент); поиска смысла деятельности на основе высокой степени согласованности ценностных ориентации (ценностно-нравственный компонент); определения личностного плана, его осознанности, четкости, целостности, обоснованности и устойчивости (прогностический компонент); развития положительного отношения к себе как к личности (эмоциональный компонент).

В диссертации подробно рассматриваются имеющиеся в литературе определения понятия «взрослый», каждое из которых выстраивается на определенной доминанте. Это человек, который вышел из типа социальных отношений зависимости «от старшего» и вступил в социальные отношения взаимозависимости (Р. Мьюккиелли); вышел из роли обучающегося по дневной форме обучения (детской и подростковой социальной роли) и принял на себя роль работника, супруга и (или) родителя..., играет социально значимые продуктивные роли и несет ответственность за свою собственную жизнь (Г. Даркенвальд и С.Б. Меррием). В двух дисциплинарно-предметных определенностях выдержан подход М.Ш. Ноулза. Он считает взрослым того, кто, во-первых, «ведет себя как взрослый, то есть играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина, солдата) – социологическое определение», и, во-вторых, «чье самосознание является самосознанием взрослого человека – психологическое определение».

С позиций обретенной субъектности определяет взрослого человека российский исследователь Ю.Н. Кулюткин, подчеркивая, что это, прежде всего, социально сформированная личность, способная к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества, выступающая как субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь: производственную, общественную, личную...

На основании проведенного анализа этих и других точек зрения диссертант приходит к выводу, что, несмотря на кажущуюся разность в приведенных подходах к определению периода зрелости, значимым представляется попытка увязать в определении «взрослого» пересекающиеся линии (- *возрастная* - «юность – зрелость», - *социальная*, связанная со сменой ролевой структуры личности – «дотрудовая – трудовая»), с помощью которых можно выйти на социологически адекватное определение, позволяющее оперировать предлагаемым понятием в предметности социологии возраста.

Поскольку самоопределение, осуществляемое в ходе социализации, выступает как некий процесс, охватывающий все основные сферы жизнедеятельности человека – жизненное самоопределение, то акт адекватного жизненного самоопределения (наряду с другими значимыми факторами) можно считать границей зрелости с позиций теории социализации в ее социологическом ключе.

В параграфе 1.3 «Специфика образования взрослых в системе непрерывного образования» рассматривается проблема соответствия сложившихся и институционализированных форм образования взрослых требованиям непрерывности самого процесса образования. В диссертации обосновывается тезис, что сложившаяся структура образования взрослых:

- во-первых, ориентирована на традиционно сложившуюся форму организации процесса – обучение, но такой тип деятельности носит субъект – объектный характер и игнорирует субъектность взрослого как социальное качество, позволяющее занимать в образовательном процессе позицию его актора;

- во-вторых, связана лишь с одной сферой жизнедеятельности, детерминированной разделением труда – профессиональной занятостью, что существенно сужает диапазон удовлетворяемых образовательных потребностей личности.

Диссертант отмечает, что в литературе, рассматривающей проблемы образования взрослых, оформились, как минимум, два принципиально разных подхода. Так, излагая понимание сущности дополнительного образования, известный исследователь О.В. Купцов именно в его рамки включает образование взрослых. При этом он предлагает выделить две подструктуры системы дополнительного образования: общее дополнительное образование и дополнительное профессиональное образование.

Иной подход в течении ряда лет формировался в исследовательской практике Института образования взрослых РАО под руководством директора института академика В.Г. Онушкина. Здесь различные типы образования взрослых в системе непрерывного образования объединялись понятием «вторичное образование», выступавшего в качестве родового для обозначения второго (взрослого) этапа в подготовке человека к трудовой и общественной деятельности. Термин «вторичное» подчеркивает повторность, качественную новизну образовательного процесса, указывает на его двухэтапность. При этом выделяются две основные функции вторичного образования — адаптирующая (постоянное приспособление индивида к динамично изменяющемуся миру) и развивающая (обогащение творческого потенциала человека).

Таким образом, в одном случае образование взрослых есть частный случай дополнительного образования, в другом – дополнительное образование выступает в качестве одной из форм «вторичного образования», которое и есть образование взрослых. В связи с этим возникает необходимость уточнения понятия «образование взрослых» и того определения дополнительного образования, которое выбрано в качестве концептуального основания теоретической модели исследования.

Говоря о характере образовательной практики в системе образования взрослых, в первую очередь следует отметить, что сам термин «дополнительное образование», а тем более профессиональное, особенно в том случае, когда под ним понимают образование взрослых, не исчерпывает смысла образовательной деятельности, постепенно складывающейся в этой системе. По существу возникает вопрос – дополнительного к чему? Если к базовому, то его функциональное предназначение резко сужает диапазон возможных задач, решаемых в образовании взрослых.

Термин «вторичное образование» также не совсем корректен по отношению к образованию взрослого, хотя бы потому, что и взрослый может получать «первичное» образование, будучи уже взрослым, то есть по нашей классификации понятий, пройдя «точку» самоопределения.

Таким образом, ни то, ни другое определение не может выступить аналогом определения «образование взрослых». В тоже время пространство дополнительного образования, в содержательном смысле выступая некоторой альтернативой базовому, частично предопределяет сущностную сторону становления системы образования взрослых.

Исходя из вышесказанного, в понятие «образование взрослых» должна входить любая форма учебной деятельности взрослого (от обучающей до образовательной в собственном смысле этого слова, от институциональной до неформальной), которая целенаправленно изменяет знаниевый потенциал личности, создавая новые возможности ее оспособления в любой сфере ее взаимодействия с обществом.

В диссертации подчеркивается, что базовым основанием образования взрослых выступает осознанное отношение к процессу образования как форме удовлетворения своей образовательной потребности. В таком случае само образование по характеру мотивации актором, во-первых, выступает в форме удовлетворения собственной образовательной потребности, во-вторых, носит непрерывный характер, поскольку в процессе образования доминирует самообразование как проявление «самости». Взрослый может выступать в качестве социального заказчика собственной образовательной траектории.

В тоже время система образования, построенная по принципам обучения, не готова к организации процесса на обозначенных основаниях. Поэтому формальное образование детерминирует способ и технологии организации образования взрослых, что подразделяет систему образования взрослых на: а) институциональные и легитимизированные формы, преимущественно расположенные в образовательном пространстве повышения квалификации и переподготовки кадров, и б) неформальное, выстраиваемое по принципу учета и удовлетворения личностной образовательной потребности, что сближает его по своей сущности с непрерывным образованием.

Однако неформальное образование еще не заняло своего места в институционализированном пространстве образования взрослых в силу отсутствия соответствующей инфраструктуры выяснения и удовлетворения образовательной потребности.

Глава вторая «Социальные практики взрослых и непрерывное образование» построена на понимании того, что образование все больше проникает в повседневную жизнь, наполняя ее новым содержанием, оказывая непосредственное влияние на социализирующие процессы, в которые объективно включена личность. С этой точки зрения значительный интерес представляют складывающиеся в процессе трансформации российского общества социальные практики, в которых происходит самореализация личности.

В **параграфе 2.1 «Социальные практики удовлетворения образовательных потребностей взрослых»** рассматриваются новые социальные условия, порождаемые социальным переструктурированием

российского общества. Это позволяет полноценно оперировать понятием «социальные практики» по поводу образования взрослых, вводя в исследовательское поле такой срез дифференциации социальных практик, как социально-образовательная стратификация.

При определении социальных практик образования взрослых, утверждается в диссертации, необходимо учитывать взаимодействие субъектных характеристик, определяемых сущностью взрослого как носителя специфических качеств, порождаемых законами вторичной социализации, с одной стороны, а с другой – социально-образовательной стратификацией пространства общества, детерминирующей сферы образовательных потребностей представителей различных слоев так дифференцированного общества.

Естественно, что социально-образовательная стратификация вторична по отношению к социальной, но именно она создает тот самый потенциал социальной мобильности, который динамизирует развитие общества в целом (П. Сорокин). При этом образование и, в особенности, образование взрослых, отличающихся высокой степенью устойчивости своих позиций, играет особую роль в жизни общества, обеспечивая реальное действие социетальной функции. Между тем многие исследователи обращают внимание на факт сохраняющегося, а кое-где и усиливающегося неравенства людей по отношению к образованию. В российском обществе не преодолена, более того, возрастает диспропорция в сфере образовательных возможностей между богатыми и бедными, между городскими и сельскими жителями, между различными этническими группами, между мужчинами и женщинами, между людьми здоровыми и инвалидами.

В тоже время, если говорить о проявляющихся тенденциях устойчивого развития, то в диссертации обращается внимание на то, что в последнее время обозначилась тенденция возврата образованию места одной из ведущих ценностей в ряду терминальных. Так, при оценке значимости жизненных целей россиян (результаты общероссийских социологических исследований ИКСИ РАН и ВЦИОМ за 1996-2006 гг.) ориентация на получение образования после спада середины 90-х годов вышла на высокое место (четвертое) в рейтинговом ряду, опережая при этом значимость таких целей, как «иметь интересную работу» – 41 %, «заниматься любимым делом, творчеством» – 37 %, «сделать карьеру» – 12 % и т. п.⁹

Такая тенденция характерна и для образования взрослых, особенно в том его сегменте, который традиционно представлен системой дополнительного профессионального образования. Об этом можно судить хотя бы по тенденции возрастания спроса на второе высшее образование у занятых в процессе профессиональной деятельности.

Анализ «внутренней стратификации» образования взрослых в отдельных, наиболее распространенных социальных практиках, позволяет диссертанту прийти к выводу, что они репрезентативны относительно

⁹ Петухов В.В. Демократия и возможности социальной мобильности. / Россия реформирующаяся. Ежегодник. // Отв. ред. М.К. Горшков. Вып.6. М., 2007. С. 287.

формулирования предположения следующего характера: при определении социальных практик образования взрослых как проявления социально-образовательной стратификации общества, необходимо учитывать как минимум: социально-статусные характеристики входящих в них людей; предметно-ориентированную (в том числе и профессиональную) образовательную потребность; характер мотивации удовлетворения образовательной потребности.

Сегментация образовательного пространства в целях оптимального удовлетворения образовательных потребностей взрослых, характеризующая основные социальные практики, происходит путем пересечения социально-статусной дифференциации со структурой предметно-содержательных типов образования взрослых. Таким образом, оформляется матрица, позволяющая достаточно полно представить все возможные комбинации, лежащие в основе тех или иных образовательных социальных практик.

Каждая клеточка матрицы заполнена основными формами организации образования взрослых. Причем она имеет двойное предназначение: *относительно системы образования* – формальное, внеформальное, информальное; *относительно степени вовлеченности взрослого в образовательный процесс* – институционализированное, легитимизированное и личностное. Отмечая интенсивность использования каждой из форм и степень обеспеченности этой формы со стороны системы образования можно четко представить себе интенсивность жизнедеятельности каждой из образовательных практик и прогнозировать необходимую коррекцию в точках несовпадения образовательной потребности и готовности ее удовлетворения.

Диссертант обращает внимание на необходимость учитывать то, что тип социальных практик в образовательном пространстве взрослого задается ведущим типом жизнедеятельности, детерминирующим всю совокупность отношений, в которую включен человек. Эта закономерность порождается «эффектом социального диалога» между «коллективным образователем» – в данном случае обществом в целом – и каждым человеком. Такой социальный диалог «... на основе норм и принципов того будущего, к которому стремится современное российское общество, – значимый фактор утверждения этих норм в повседневной жизни и регулятор сферы образования взрослых»¹⁰.

В *параграфе 2.2 «Тенденции развития системы образования взрослых в условиях среднего российского города»* показано, что конкретизация объекта исследования и ограничение социокультурных рамок исследовательского пространства в первую очередь связана с пониманием определенной специфики конкретного «жизненного мира», задаваемой целым рядом факторов: удаленность от столиц, величина, статус города, уровень его экономического развития. Но, пожалуй, основное для исследования проблем образования – это наличие в нем культурного слоя, определяющего его духовный потенциал.

С учетом этих обстоятельств в диссертации приводятся объективные показатели, характеризующие социальное и культурно-образовательное пространство города, в котором проводилось конкретно-социологическое

¹⁰ Образование взрослых: цели и ценности. / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. СПб., 2002. С. 51.

исследование. В статистическом измерении они позволяют говорить о степени типичности города в сравнении с аналогичными представителями провинциальной российской действительности.

Как показало исследование, образовательное пространство Каменск-Шахтинского, повторяя в целом общероссийские тенденции становления системы образования взрослых, во многом отличается своей спецификой. Так, если по общероссийским данным¹¹ не принимали участие ни в одной из форм приобретения новых знаний 58,0 % участвовавших в опросе, то среди горожан Каменск-Шахтинского таковых было 72,0 %, а среди жителей сельских районов, входящих в состав Каменского университетского округа, – 81,0 %. Причем такая тенденция не основана на нежелании учиться, поскольку свыше 50 % опрошенных хотели бы продолжить свое образование.

Здесь обращает на себя внимание тот факт, что из числа тех, кто не выразил желание учиться дальше, 88,0 % не имели никакого образовательного опыта на протяжении последних четырех лет. Подобные факты свидетельствуют о возможности угасания образовательной потребности при необеспеченности возможности ее реализации - даже незначительный перерыв в образовательном движении взрослых приводит к серьезным затруднениям при попытке его возобновления. Это лишний раз подтверждает тезис о том, что дискретный характер организации обучения несовместим с непрерывностью образования.

Диссертант обращает внимание на то, что в подавляющем большинстве случаев опрошенные под продолжением образования имели в виду именно *непосредственное продолжение профессионально необходимого образования*. Другими словами, около четырех пятых из числа опрошенных прямо заявляли, что дальнейшее образование зависит от того насколько оно будет востребовано работой. Это означает, что стереотип, сформированный в сознании людей, занятых в системе общественного производства, достаточно прочно удерживает понимание образования у взрослых как объективно необходимого дополнительного профессионального образования. Отсюда и преобладание профессионально направленных социальных практик образования взрослых. Следовательно, профессионально-трудовая деятельность составляет не только ценностно-мотивационное ядро образовательного интереса, но и во многом определяет ведущий тип социальной практики образования взрослых в городском образовательном пространстве.

Однако если охарактеризовать образовательную направленность всего массива, представляющего взрослое население города, то оно существенно меняется, поскольку в составе взрослого населения количество работающих и неработающих выравнивается. При этом преобладают представители старших возрастных групп, для которых меняется не только диапазон образовательных потребностей, но и характер мотивации. Так, отвечая на вопросы, выражающие отношение пожилых людей (65-70 лет) к образованию, 40,0 % указали, что «человек в любом возрасте должен стремиться к приобретению знаний», 50,0 % ответили, что учиться в их возрасте уже поздно и 10,0 % никак не выразили своего отношения к образованию. Вообще для старшего поколения значительным

¹¹ Социальное неравенство в социологическом измерении. М., 2006. С. 69.

сдерживающим фактом относительно собственного участия в образовательном движении выступает «чувство неловкости перед людьми» – 67,0 % и такой мотив, как «в моем возрасте стыдно садиться за парту» – 42,0 %.

Существенную роль в формировании такого специфического социально-образовательного механизма играет стереотип отношений «учитель – ученик», при котором «ученик» – это всегда «не знающий и не умеющий». Поэтому среди старшего поколения взрослых преобладает ориентация на самостоятельный поиск информации. Среди источников образования 79,0% опрошенных лиц «третьего возраста» выделяют средства массовой информации (теле и радиопередачи, периодическую печать), 25,0% называют чтение (в том числе и специальной литературы), 40,0% - получают информацию общаясь с друзьями. Это вносит существенные коррективы в распределение образовательных интересов, но не меняет адекватным образом соотношение социальных практик. Такое положение рождает *основное противоречие формирования образовательных социальных практик среднего провинциального города в современной российской действительности – между наличием реальных образовательных потребностей взрослого населения и способностью образовательной системы города к ее удовлетворению.*

Материал *параграфа 2.3 «Многофункциональная и многоступенчатая модель организации образования взрослых в условиях среднего российского города»* призван показать возможности решения выявленного противоречия. Диссертант обращается к характерным чертам, пронизывающим все виды социальных практик в культурно-образовательном пространстве города. Во-первых, это диспропорциональная структура сегментов социальных практик образования взрослых; во-вторых, неравномерный характер управленческого сопровождения образовательных потребностей (к примеру, для неработающего городского населения проблема продолжения образования в каком либо его виде выступает не столько в виде проблемы самоопределения, сколько в качестве проблемы самоорганизации); в-третьих, социально-образовательное пространство среднего провинциального города характеризуется тем, что отсутствие налаженных механизмов управления образованием взрослых приводит к тому, что фактически имеет место конгломерат различных форм и видов образовательных услуг и заведений, недостаточно координирующих свою деятельность, и, как следствие, нередко дублирующих друг друга, зачастую предлагающих некачественные образовательные услуги.

В диссертации обращается внимание и на то, что 92,0 % опрошенных граждан в ходе проводимого исследования отметили, что никто на протяжении последних трех лет ни в какой форме не интересовался их желаниями по поводу продолжения образования. Исключение составили временно не имеющие работы, большей части которых (57,0 % от числа безработных) время от времени предлагались отдельные обучающие программы. Совершенно «выпадающими» из сферы образовательных услуг оказались люди старшего возраста (так называемый «третий возраст»).

Образование взрослых со стороны государства обеспечивается по ведомственному признаку. Именно это и оставляет в стороне значительную часть горожан, личные образовательные интересы которых не вписываются в ведомственные рамки. Это явление не «местного значения». Оно является

общероссийской тенденцией, которая сохраняет социально-образовательное неравенство и существенно сдерживает становление системы непрерывного образования. Поиск социальных механизмов его преодоления заставляет обратиться к проблеме недоиспользования потенциала социального партнерства между возможностями государства и местного самоуправления в создании реально действующей системы непрерывного образования, включающего в себя в качестве имманентной составляющей и образование взрослых.

В условиях ведения городского хозяйства решение этой проблемы связано с поиском системообразующего начала, преодолевающего, с одной стороны, ведомственный характер организации образования, с другой – дискретный характер организации образовательного процесса. И то и другое поднимает проблему субъекта управления образованием как частью совокупной жизнедеятельности города. С этой точки зрения, говоря о субъекте управления системой образования взрослых в городском пространстве, необходимо учитывать, что в качестве социального заказчика такой системы может выступать, на паритетных началах с государством, местное сообщество¹². Тем самым реализуется идея государственно-общественного управления.

Образовательную систему, нацеленную на решение основных социальных проблем развития города, возможно проектировать только с учетом понимания всего спектра противоречий, на разрешение которых должна быть нацелена городская образовательная политика. Как показали материалы конкретно-социологического исследования социальных практик образования взрослых, образовательная деятельность всех учреждений города, выполняющих образовательные программы, ориентированные на потребности взрослого человека, перекрывает лишь пространство разрешения двух из пяти групп образовательных противоречий. Если же учесть еще и разноразмерную по содержанию дифференциацию образовательного процесса, требующую учета специфических принципов его организации, то становится понятной необходимость в создании специального Центра непрерывного образования.

В диссертации показано, что для среднего (по российским меркам) города, который имеет несколько субъектов образовательной деятельности с широким диапазоном лицензированных образовательных программ, рассчитанных на широкий возрастной диапазон, более всего подходит центр организационно-управленческого характера, координирующий деятельность этих организаций на основе целостной концепции образовательной политики.

Центр образования взрослых как один из компонентов системы непрерывного образования должен выполнять функции регулярного мониторинга динамики образовательных потребностей всех групп взрослого населения, управленческой координации формирования и удовлетворения перспективного социального заказа на образование. При этом основной его социально-образовательной функцией выступает социально-профилактическая, направленная на преодоление сложившегося образовательного неравенства.

¹² См. Работа с сообществом: проблемы активизации, самоуправления и образования: Сб. научных трудов. Саратов, 2003.

В диссертации дается одна из возможных моделей организации Центра, включающего четыре сектора:

- *организационно-управленческий*, обеспечивающий управленческую координацию образовательных усилий всех субъектов как по горизонтали (диапазон образовательных потребностей), так и по вертикали (уровень образовательных программ и характер выдаваемого документа);

- *маркетинговый*, направленный на регулярное изучение образовательных потребностей как отдельных отраслей городского хозяйства, так и всех социальных групп населения;

- *консалтинговый*, открытый к любым формам консультативного обеспечения образовательного движения всех субъектов образовательного пространства города;

- *развития*, направленный на обеспечение соответствующими кадрами всей системы образовательных услуг, выходящих за ведомственные границы образовательных учреждений (в первую очередь подготовку андрагогов).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что такая форма, как центры образования взрослых, является перспективной, способной эффективно решать задачу повышения качества жизни и социальной активности личности путем предоставления ей неограниченных возможностей для духовного роста и продвижения в области профессиональной деятельности.

В **Заключении** подводятся основные итоги диссертационной работы, делаются общие выводы, намечаются перспективы дальнейшего исследования данной проблемы.

В **Приложении** приводится программа проведения и инструментарий конкретно-социологического исследования.

**Основные положения диссертации
опубликованы в следующих работах:**

В изданиях Перечня ВАК Минобрнауки России

1. *Марченко Е.П.* Образование взрослых в дискурсе вторичной социализации. / Научная мысль Кавказа. – 2006. – Доп. выпуск 2. – С. 136-139.

2. *Марченко Е.П., Илюхина Л.В.* К вопросу об эффективности педагогических технологий, применяемых в сфере образования взрослых. / Научная мысль Кавказа. – 2006. – Спец. выпуск № 2. – С. 58-60.

Другие издания

1. *Марченко Е.П., Духавнёва А.В.* Ориентации взрослых в сфере образования (опыт исследования проблемы на примере малого города). //Приоритетные направления развития высшего технического образования в XXI веке: материалы научно-методической конференции вузов Северного Кавказа, г. Новочеркасск, 12-13 октября 2000 г. – Новочеркасск, 2000. – С. 155-158.

2. *Марченко Е.П.* Взаимосвязь региональной социокультурной среды и образовательных потребностей взрослых. // Образование в условиях

трансформации культурной среды малых городов России: материалы науч.- практ. конф., г. Каменск-Шахтинский, 13-14 июня 2001г. / Каменский ин-т (ф) ЮРГТУ (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2002. – С. 30-33.

3. *Марченко Е.П., Марченко С.И.* Проблемы профессионального образования. // Образование в условиях трансформации культурной среды малых городов России: материалы науч.- практ. конф., г. Каменск-Шахтинский, 13-14 июня 2001г. / Каменский ин-т (ф) ЮРГТУ (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2002. – С. 33-35.

4. *Марченко Е.П., Илюхина Л.В.* Образование взрослых как один из факторов социального развития личности. // Инновационные технологии в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования: сб. науч. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф., г. Новочеркасск, 25-26 ноября 2004 г. / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т. – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2004. – Ч. 2. – С. 108-111.

5. *Марченко Е.П., Илюхина Л.В.* Проблемы качества технологий обучения взрослых. // Инновационные технологии в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования: сб. науч. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф., г. Новочеркасск, 25-26 ноября 2004 г. / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т. – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2004. – Ч. 2. – С. 158-161.

6. *Марченко Е.П.* О феномене вторичной профессиональной социализации. // Инновационные образовательные технологии в технических университетах: сб. науч. статей по проблемам высшей школы. / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2006. – С. 162-165.

7. *Марченко Е.П.* Особенности оценки качества в дополнительном профессиональном образовании. // Социальное партнерство в современных условиях подготовки специалиста: сб. науч. статей. / Каменский ин-т (фил.) Юж.-Рос. гос. техн. ун-та (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2006. – С. 80-86.

Сдано в набор 16.05.2008. Подписано в печать 19.05.2008. Формат
60х84/16

Печать офсетная, гарнитура Times New Roman.

Тираж 100 экз. Заказ № 196.

Отпечатано ООО «Антей».
344037, г. Ростов-на-Дону, 24 линия, 20.

